

E SE EU NÃO APRENDER A LER?

UMA ANÁLISE AUTOBIOGRÁFICA COM CRIANÇAS DO 5º NÃO ALFABETIZADAS

Rafaella Marques Venancio¹

¹Licencianda em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa/PB

rmv@academico.ufpb.br

Resumo

O presente artigo tem como função primordial relatar e descrever minhas experiências numa turma de 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental com crianças não alfabetizadas, refletindo, por um lado, sobre possíveis fatores que influíram nessa não aprendizagem e, por outro, como as experiências do estágio supervisionado favoreceram na minha formação como futura professora alfabetizadora. Trago uma breve explicação sobre os processos que envolvem a alfabetização, fundamentando a partir de autores que enfatizam uma perspectiva para além da codificação e decodificação. Emprego metodologicamente a pesquisa de caráter autobiográfico, relatando minha própria experiência ao passo que reflito sobre ela, destacando vivências que contribuíram com minha formação docente. Pude compreender que os estudantes não alfabetizados na idade considerada como certa apresentam frustrações em relação aos seus pares alfabetizados, o que requer do professor estratégias não só o ensino do Sistema de Escrita, mas também de acolhimento e incentivo à integração deles com os demais, sem esquecer da aprendizagem.

Palavras-Chave: Alfabetização, Estágio Supervisionado, Experiência, Formação docente.

Introdução

Este presente artigo resulta da minha inquietação ao encontrar crianças não alfabetizadas no 5º ano do ensino fundamental, durante a realização do estágio obrigatório supervisionado, no curso de licenciatura em Pedagogia, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em 2025. Tal experiência me afetou enquanto futura professora (alfabetizadora) e aguçou os meus sentidos como pesquisadora, buscando compreender quais fatores poderiam ter contribuído para as lacunas de aprendizagem que as crianças do ano respectivo apresentam, visto que, é esperado que todas as crianças que chegaram a esse ano escolar deveriam apresentar conhecimentos sobre Sistema de Escrita Alfabética (SEA) já consolidados.

Diante do exposto, a alfabetização precisa ser encarada como um processo que exige distintas abordagens e estratégias do professor para lidar com as diferentes especificidades do percurso de aprendizagem. A apropriação do sistema de escrita não se dá forma linear, se assim fosse, todas as crianças chegariam na última etapa dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sabendo ler e escrever, nessa feita, o processo vai além de decorar as formas das letras, mas implica na inserção do aluno na cultura escrita, mostrando sua real função social, bem como reflexões sobre o SEA (Soares, 2020).

Partindo desse pressuposto, a alfabetização, por vezes, é inadvertidamente entendida como um processo na qual a criança passa pelo processo de decodificação e codificação de letras, associado a leitura e escrita como atos e aprendizagens individuais (Brunieri, 2024; 2025). Todavia, de acordo com o Ministério da Educação (Brasil, 2012) conceituar a alfabetização como um código é empregar uma visão adultocêntrica, compreendendo tal processo como uma simples decodificação de letras e sons. Nessa perspectiva, bastaria à criança memorizar o nome das letras, seus traços e suas associações sonoras que já seria considerada alfabetizada.

A partir dessa discussão podem surgir muitos questionamentos como: "Mas eu fui alfabetizado por esse método e aprendi a ler e escrever". Comumente, quando rememoramos nosso período de escolarização, nos recordarmos de termos sido alfabetizados por meio de perspectivas que se aproximam ou não dessa, como um processo mecânico do aprendizado, entretanto, saber ler e escrever não necessariamente implica que o indivíduo atribui sentido ao que leu ou escreveu, pelo contrário, os índices de analfabetos funcionais têm aumentado de maneira acentuada atualmente. Conforme argumenta Rojo (2010, p. 24), "as pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e escrever, mas não necessariamente incorporam a prática de leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escrita."

Nesse sentido, é fundamental que o processo de alfabetização supere a ideia de codificação e decodificação, e promova experiências significativas que conectem a linguagem escrita à vida social, cultural e afetiva da criança, além disso, para que ela realmente se aproprie da escrita alfabética, é necessário que ultrapasse o domínio mecânico e desenvolva competências que a permitam utilizar a leitura e a escrita em contextos reais e sociais (Soares, 2020; Brunieri, 2024).

Sob este prisma, compartilho neste artigo meu relato de experiência em uma turma de 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental com crianças não alfabetizadas, objetivando refletir sobre como essa situação prática contribuiu para a minha formação enquanto futura professora alfabetizadora e analisar os desafios da prática pedagógica diante de alunos com níveis acentuados de defasagem na alfabetização e letramento.

Para alcançar os objetivos supracitados, primeiramente trago o relato das minhas primeiras vivências com a turma, realizando a análise diagnóstica dos alunos, dando ênfase aos alunos não alfabetizados, fazendo uma breve discussão sobre a alfabetização e suas fases do desenvolvimento. Na sequência, trago minha percepção sobre possíveis fatores que contribuíram para a não alfabetização daquelas crianças na idade certa. Por último, concluo refletindo sobre como essa experiência me impactou e sua relevância para a minha formação docente, principalmente como futura alfabetizadora.

Como metodologia, optei por trabalhar perante a abordagem qualitativa, adotando a autobiográfica a partir do diário de bordo/campo, que registraram minhas vivências ao longo de todo o período de estágio. Utilizar a abordagem autobiográfica como pesquisa significa compreender, como aponta Nóvoa (2014, p.153) que “as histórias de vida e o método (auto)biográfico integram-se no movimento atual que procura repensar as questões da formação, acentuando a ideia de que ‘ninguém forma ninguém’ e que ‘a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida’”, ou seja, essa perspectiva possui o foco evidente em trazer a reflexão da sua própria prática, visto que um único ser representa o pesquisado e pesquisador em um mesmo cenário. Além disso, Ferrarotti (2014) enfatiza que a subjetividade dentro desse panorama possui valor de conhecimento, aspecto que é pormenorizado por outras abordagens de pesquisa.

Desenvolvimento

No primeiro semestre de 2025, iniciei o meu estágio supervisionado cheia de expectativas positivas, recordo-me que no primeiro dia em observação da turma fui recepcionada de maneira acalorada pelas crianças, a professora passou uma atividade de matemática sobre o *Quadro de Valor de Lugar* (QVL), sendo um conteúdo muito importante da matemática que organiza o sistema de numeração decimal, ordenando o valor posicional



de cada algarismo, pois ainda que seja o mesmo número, seu valor mudará a depender da posição que se encontra.

Percebi que, a alguns alunos, ela entregou uma atividade correspondente à disciplina trabalhada, mas em um nível mais básico. A atividade consistia em realizar contas de adição e subtração. Perguntei à professora sobre essas atividades e ela me apresentou cinco alunos que não estavam alfabetizados: José, Pedro, Vicente, Marcelo e Henrique¹. Nesse sentido, diante de minha percepção inicial somado ao relato da professora regente de turma, compreendi que tal defasagem se estendia também a outras disciplinas.

Tal relato da docente me impactou bastante, pois é esperado que crianças que estejam no 5º ano do Ensino Fundamental já saibam ler e escrever de maneira autônoma. Nesse momento, tal realidade me gerou uma grande apreensão, pois havia pensado em atividades de leitura e interpretação textual por parte dos alunos. A partir disso, minha preocupação era com esses alunos não alfabetizados e, para eles especificamente, eu precisaria pensar em outras estratégias que pudessem lhes garantir a participação ativa nas aulas e que os auxiliassem nesse processo de apropriação do sistema.

Entendendo essas questões, considero que a alfabetização é o processo de ensino e aprendizagem de um sistema notacional, sendo ele um conjunto de relações para a apropriação do SEA. Elas precisam compreender que a escrita é representada por letras e não de maneira aleatória, tendo um repertório finito de possibilidades. No caso da língua portuguesa, emprega-se o alfabeto latino que possui 26 letras, ou seja, todas as palavras escritas na nossa língua só podem usar essas letras. As crianças também precisam compreender que as letras também possuem formatos fixos, sendo assim, mudando a posição, pode se transformar em uma outra letra, como por exemplo: “p, q, d e b”. Nesse sentido, as crianças vão se apropriando progressivamente do sistema e entendendo como ele funciona.

Brunieri (2024) considera, também, que além dessas, o SEA, na língua portuguesa, estabelece a direção e a linearidade da escrita, o emprego do espaçamento para sinalizar o término e o começo das palavras – chamado popularmente como ‘espaço em branco’ – e os

¹ Os nomes citados no presente trabalhos são fictícios, sendo criados com o intuito de facilitar a compreensão do leitor ao relatar situações que ocorreram a partir das interações com os alunos. Vale salientar que os nomes escolhidos não possuem qualquer relação com os alunos apresentados. Os nomes dos alunos (José, Pedro, Vicente, Marcelo e Henrique), foram escolhidos por critérios pessoais, por serem nomes de meu apreço, e que, por sua beleza, poderiam ser nomes de meus próprios filhos futuramente.

sinais gráficos. Tais propriedades indicam que não é um conhecimento simples de ser apropriado, exige do estudante uma complexa compreensão através da observação e análise, evidenciando que não é um saber que ocorre por simples memorização, precisa que o estudante se aproprie efetivamente desses conhecimentos.

Pensando nesse processo, fiquei temerosa ao me deparar com essa realidade, pois entendo que o processo de alfabetização demanda intencionalidade e dedicação por parte do professor. Não faria sentido para os alunos nesse processo, realizar atividades que trabalhassem um conhecimento que eles ainda não haviam consolidado. Brunieri (2025b, p. 2) enfatiza que

[...] no processo de alfabetização, ela deve ser desenvolvida por meio de atividades que propiciem ao aprendiz identificar, distinguir, isolar e manejar intencionalmente desde a repetição de certos segmentos sonoros em palavras diferentes até os sons isolados, para, assim, compreender o princípio alfabético da escrita, isto é, que as letras se combinam entre si para representar graficamente os segmentos sonoros da oralidade.

Após essa atividade de matemática, no segundo horário de aula turno da manhã, o assunto abordado, na aula de Ciências, era sobre os órgãos do corpo humano. Após a professora distribuir a tarefa e explicá-la para a turma, percebi que Henrique guardou a atividade na bolsa. Sentei ao lado dele e o questionei sobre tal ação. Ele me respondeu que sua mãe iria o auxiliar, em casa, na resposta à atividade. Expliquei a ele, então, que certas atividades precisariam ser feitas em sala e solicitei que ele retirasse da mochila para que eu pudesse o ajudar.

Ao iniciar pedindo que ele escrevesse seu nome na folha, percebi que ele ficou constrangido e pensativo a respeito. Entendi que ele não sabia escrever seu próprio nome e o ajudei nesse processo. No que diz respeito à atividade, em alguns momentos deixei que ele escrevesse sozinho para observar a hipótese em que estava acerca da escrita. Fiquei impactada com algumas falas dessa criança acerca de alguns questionamentos sobre sua família. Além de não frequentar a escola regularmente, segundo ele próprio, vivia em um lar totalmente disfuncional.

Durante a aula, percebi que Henrique era muito tímido e calado. Identifiquei através da escrita e algumas perguntas que, por vezes, ele confundia letras e números, não possuindo, também, noção de palavras ou sílabas, reconhecendo apenas letras do seu próprio nome. Ademais, ele também não conseguia realizar cálculos matemáticos. A partir desse diálogo,

pensei em várias atividades que pudessem ajudá-lo a avançar, todavia, essa foi a única interação que tive com Henrique, pois, durante todas as minhas próximas visitas ao estágio, ele estava ausente da escola.

Isso me instigou a analisar sobre quais são os fatores que contribuem para a não alfabetização de crianças na idade tida como prevista. Ao pensar anteriormente sobre o tema, entendia que grande parte dessa defasagem dos alunos se dava por profissionais despreparados. Contudo diante dessa interação, reconheço que existem outros elementos para além da prática do professor, principalmente no que tange a situação familiar, econômica e social em que o aluno está inserido, sendo fatores determinantes para essa apropriação tardia.

Pensando nisso, me pus a refletir sobre a relação entre família e escola, pois ambas são instituições sociais que são responsáveis pelo desenvolvimento humano, de acordo com suas especificidades. Partindo desse pressuposto, Oliveira e Araújo (2010) ressaltam a diferenciação entre educação e escola, apesar de possuírem certa articulação, pois a educação pode ocorrer dentro e fora da escola. Dessa maneira, a educação é um termo mais amplo se referindo a espaços tanto formais, informais e não-formais, sendo assim, a educação não está apenas atrelada à escola, há ensinamentos que vão ocorrer fora do ambiente escolar, referindo-se a um contexto mais geral e, principalmente, não compreendidos como objetos de ensino formal.

Sob essa ótica, escola e família possuem um compromisso direto com o desenvolvimento integral da criança. Apesar de se diferenciarem de acordo com seus objetivos e objetos de ensino, que são distintos, acabam se complementando, visto que a família assume o papel de agente afetivo, ensinando regras e ensinamentos culturais, e a escola como fornecedora de conhecimento formal e estruturado. Desse modo, tal relação precisa ocorrer para que a aprendizagem e o desenvolvimento sejam efetivos.

Todavia, é comum que tanto família quanto escola transfiram a culpa pelo fracasso escolar para uma à outra. Segundo Oliveira e Araújo (2010) tanto o sucesso quanto o fracasso escolar, são de responsabilidades de ambas as instituições que precisam se complementar, sendo essa relação como um fator decisivo para o sucesso escolar da criança. Considerando esse ponto de vista, segundo os mencionados autores (Oliveira; Araújo, 2010, p. 107),

Diz-se, de forma geral, que esta relação sempre esteve marcada por movimentos de culpabilização de uma das partes envolvidas, pela ausência de responsabilização



compartilhada de todos os envolvidos e pela forte ênfase em situações-problema que ocorrem no contexto escolar.

Retomando as experiências de meu estágio supervisionado obrigatório, em minha segunda visita, como já havia combinado previamente com a professora, pedi para realizar o chamado *teste da psicogênese da língua escrita* com os alunos, sendo uma proposta de investigação desenvolvida pela Ferreiro e Teberosky (1999). Vale salientar que a Teoria da Psicogênese da Língua Escrita, das mencionadas autoras (Ferreiro e Teberosky, 1999) não é um método, mas uma teoria que busca compreender como as crianças passam a compreender o sistema de escrita alfabética e como elaboram as hipóteses acerca do processo de escrita. Brunieri (2025a, p. 7) corrobora essa percepção ao salientar “[...] que essa teoria não é um método de ensino, mas uma maneira, oriunda de pesquisas e evidências científicas, de explicar a aquisição da língua escrita.” Isto é, não se trata de uma abordagem metodológica, mas um instrumento que serve para identificar em que nível a criança está, para então, elaborar estratégias que façam a criança avançar na sua escrita.

Partindo desse pressuposto, primeiramente a criança aprende a distinguir o significante do significado, sendo a consciência lexical, ou seja, desvencilhar o físico e o abstrato, depois entende a segmentação sonora das palavras em sílabas, adquirindo a consciência silábica. Conforme Moraes (2020, p. 126), “atividades desenvolvidas com frequência que levem as crianças a identificar, no confronto entre palavras, o fonema ausente e a letra a ele correspondente, desenvolvem a consciência grafonêmica e a habilidade de associar fonemas a letras.”. Dessa forma, o aluno assimila os fonemas e os representa por letras, chegando à consciência fonêmica.²

Além disso, Brunieri (2025b) ressalta que o desenvolvimento da consciência fonológica auxilia na apropriação dos princípios alfabéticos da língua escrita. Tal estímulo precisa acontecer de modo intencional pelo professor. De acordo com Soares (2020, p.77), a consciência fonológica é “[...] a capacidade de focalizar e segmentar a cadeia sonora que constitui a palavra e de refletir sobre seus segmentos sonoros, que se distinguem por sua

² Consciência fonêmica é a habilidade em identificar, perceber e isolar os sons dos fonemas, que são unidades menores que formam as palavras. Essa é uma das habilidades que fazem parte da consciência fonológica e que é imprescindível no processo de alfabetização do indivíduo. Nesse sentido, o sujeito, antes de mais nada, precisa perceber os pequenos sons e compreender por exemplo, que trocando o fonema /v/ pelo /f/ muda o sentido e o significado da palavra, ao substituir “vaca” por “faca”.

dimensão: a palavra, as sílabas, as rimas, os fonemas.”, assim, sua importância é essencial para a alfabetização.

Por outro lado, embora a consciência fonológica seja de suma importância no processo de alfabetização, ela sozinha, não a propicia, Moraes (2020) ao enfatizar que ela não possui condição suficiente em levar o aprendiz à lógica da SEA, como uma fórmula mágica que é capaz de sanar por si só. Corroborando com essa percepção, Brunieri (2025b) complementa destacando que a consciência fonológica se articula com a oralidade, e o princípio alfabético está ligado à escrita, sendo assim, são de bases distintas. Brunieri (2025b, p. 31) também enfatiza que “se ela [consciência fonológica] não garante, ela ajuda, desde que o professor vá continuamente estimulando o aprendiz a refletir sobre a pauta sonora e seu registro gráfico”.

Em suma, a consciência fonológica deve ser vista como um instrumento indispensável para o avanço da aprendizagem no que diz respeito à aprendizagem do princípio alfabético, mas não deve ser trabalhada de maneira isolada, sendo ela complementar e não como única opção viável. Nesse sentido, o grande desafio é fazer com que as crianças possam fazer essa articulação entre o som e a escrita, realizando atividades que possam estimular essa percepção. Conforme explica Brunieri (2025b, p. 31)

é interessante promover atividades que façam com que os discentes reflitam sobre a quantidade de sílabas, identificação de rimas ou palavras que começam com o mesmo som, identificação da sílaba inicial e final, de palavras dentro de outras (galho > alho; fivela > vela), entre outras.

Por isso, o papel do professor nesse processo é essencial para o avanço dos alunos, uma vez que ele é o mediador que precisa atuar com intencionalidade em suas práticas, promovendo essa articulação e auxiliando o aluno a avançar.

Para tanto, a criança precisa não apenas compreender o SEA, mas também incorporar, de forma significativa, as práticas de leitura e escrita em seu cotidiano. Ao ouvir um texto lido em voz alta, por exemplo, a atenção da criança tende a se concentrar no significado das palavras, e não necessariamente na estrutura sonora que as compõem.

Nessa perspectiva, muitas crianças conseguem aprender a ler e a escrever, entretanto, não conseguem utilizar a leitura e a escrita de forma funcional e significativa em seu cotidiano, evidenciando uma alfabetização incompleta, desvinculada das práticas sociais de uso da linguagem. Segundo Soares (2004, p. 100), “[...] alfabetizar letrando, ou letrar alfabetizando,

pela integração e pela articulação das várias facetas do processo de aprendizagem inicial da língua escrita, é, sem dúvida, o caminho para a superação dos problemas que vimos enfrentando nesta etapa da escolarização”. Nessa perspectiva, é necessário a compreensão do significado do que se lê e se escreve, a capacidade de utilizar a linguagem escrita em contextos sociais reais e o desenvolvimento de competências críticas que permitam à criança atuar de forma autônoma e reflexiva e não de maneira desconexa da realidade.

Dessa forma, embora minha pesquisa seja voltada a crianças que não estavam alfabetizadas, realizei a atividade com toda a turma, com o intuito de não constranger os estudantes não alfabetizados. Logo após a maior parte da turma me entregar, me direcionei aos alunos que eu tinha como foco analisar. Percebi que Pedro ainda não havia começado a atividade. Por isso, sentei-me ao seu lado e questionei o motivo de não ter feito a tarefa direcionada. Tal aluno me olhou e respondeu: “tia, eu não sei fazer.” Respondi “antes de mais nada escreva seu nome” e, sorrindo, ele me disse, “eu não sei escrever meu nome ainda”. Olhei incrédula e o ajudei a escrever seu primeiro nome. Não imaginava que iria me deparar com uma criança tão distante do domínio da escrita. Depois desse momento, pedi novamente para que ele escrevesse da maneira que ele considerasse possível cada palavra do teste. Depois de muitas tentativas, o aluno começou a escrever conforme as imagens, ainda muito inseguro e, por vezes, me perguntando se estava correto ou como se escrevia tal palavra.

Nesse sentido, ao longo das observações do estágio, fui observando algumas características presentes nos alunos e o nível de cada um deles, não deixando de articular com os aspectos sociais que a professora e os próprios alunos me traziam como informação.

José era um aluno assíduo nas aulas, participativo nas atividades, apesar de não reconhecer todas as letras, copiava todas as atividades do quadro, não realizava contas de adição e subtração, mas fazia a distinção entre letras e números e os reconhecia. *Pedro* frequentava a escola de duas a três vezes por semana, advindo de uma outra escola, não escrevia seu próprio nome, não reconhecia letras e números e não fazia distinção entre eles. Por vezes se negava a fazer as atividades, pois alegava que não sabia. *Vicente* era frequente na escola e já estava no seu terceiro na turma do 5º ano, quando mais novo, precisou fazer uma cirurgia muito séria no coração, o que lhe ocasionou uma série de problemas físicos e intelectuais. Ele precisava da ajuda da cuidadora para realizar algumas necessidades básicas, como comer e ir ao banheiro. Apesar de todos os seus problemas, o aluno não possuía laudo

médico. Apresentava, também, problemas na fala, pois se comunicava com dificuldade e o fazia apenas quando precisava de auxílio. Reconhecia apenas as vogais e possuía dificuldade motora fina, escrevendo as letras com auxílio. Reconhecia os números, mas não os associava à quantidade. Por fim, *Marcelo* era um aluno infrequente na escola, pois possuía um quadro de problemas nos rins, o que demandava idas constantes ao médico. Apesar da sua ausência constante nas aulas, reconhecia todos os números, apresentava facilidade em realizar cálculos matemáticos e lia palavras compostas por sílabas simples com muita dificuldade.

Embora esses alunos possuísem níveis diferentes de aprendizagem, todos apresentavam um desafio específico em comum: o de não conseguirem se encaixar nos padrões de aprendizagem esperados para sua idade e série em que estudam, sendo perceptível a frustração deles em se perceber numa sala em que a maioria já lê, escreve e interpreta textos. Destaco também que, tais dificuldades vão além da sala de aula, fatores externos (econômicos e sociais) também contribuem para essa defasagem escolar.

Conclusões

Diante de todos os aspectos mencionados, é perceptível que há grande complexidade em ser professor, pois vai além de ensinar determinado conteúdo, é ser desafiado todos os dias a procurar novas estratégias que auxiliem aquele aluno a aprender, é entender o meio social do discente e trabalhar partindo de sua realidade, é enxergar cada aluno como um ser único, que possuem especificidades distintas e que precisam de abordagens diferenciadas. Nesse caso, esses alunos possuem aprendizagens diferentes, sendo assim, a abordagem precisará ser adaptada para cada particularidade, fazendo com que façam parte do processo.

Partindo das experiências vivenciadas ao longo deste artigo, pude aprofundar ainda mais e refletir sobre o processo de alfabetização, não como uma mera codificação e decodificação, mas como o processo de apropriação da SEA que demanda uma maturação por parte do indivíduo, ou seja, não ocorre de um dia para o outro. Enquanto processo formativo, compreendi que ser professora é estar em constante reflexão com sua prática, em várias situações, me deparei com erros que me puseram a pensar sobre minha prática e em como eu poderia melhorá-la em práticas futuras, o que ao meu ver, demonstra um amadurecimento da minha parte, entendendo o meu papel enquanto futura professora.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: A aprendizagem do sistema de escrita alfabética**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2012, p. 7-19.

BRUNIERI, H. T. dos S. Escrita Alfabética: sistema, representação e notação. **Lingu@Nostr@**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 131–151, 2024. DOI: 10.22481/lnostr.v12i1.14681. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/lnostr/article/view/16615>. Acesso em: 27 set. 2025.

BRUNIERI, H. T. dos S. Escrita Alfabética: entre a oralidade e a consciência fonológica. In: DIAS, D. dos S. F.; IRELAND, T. D. (Org.s). **A sala de aula da EJA e sua organização pedagógica**. Caderno do formador regional, módulo 2. João Pessoa: Ed. CTTA, 2025a. pp. 25-34.

BRUNIERI, H. T. dos S. Consciência Fonológica: . In: DIAS, D. dos S. F.; IRELAND, T. D. (Org.s). **A identidade na sala de aula da EJA e sua organização pedagógica**. Caderno do formador regional, módulo 4. João Pessoa: Ed. CTTA, 2025b. No prelo.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014. p. 29-55.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2020.

NÓVOA, António. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014. p. 143-175.

OLIVEIRA, C. B. E.; ARAÚJO, C. M. M.. **A relação família-escola: Intersecções e desafios**. Campina, p.100-108, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/CM3Hj6VLtm7ZMxD33pRyhkn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 set. 2025

ROJO, ROXANE. OLIVEIRA, EGON DE. **Língua Portuguesa : ensino fundamental**. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p.15-36.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento: Caminhos e descaminhos**. São Paulo: Artmed editora, 2004, p.96-100.

SOARES, Magda. **Alfaletrar: Toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Editora contexto, 2020. p.9-349.